

Dr. BERENCZ JÁNOS főiskolai tanszékvezető adjunktus:

## **A GYERMEK FEJLŐDÉSI SAJÁTSÁGAINAK GYERMEKLELEKTANI ÉRTELMEZÉSÉRŐL**

A gyermeklelektan fiatal tudományának mondható [1]. Kezdetben a gyermeklelektani kutatások alapjában véve a gyermek magatartásának, beszédének, egyes pszichikai folyamatainak, sajátosságainak megfigyelésében, leírásában merültek ki. Ezek a vizsgálódások — melyek a maguk idejében természetesen hasznosak voltak — lényegében megrekedtek az anyaggyűjtésnél. Ez jellemzi pl. TIEDEMANN és PREYER híressé vált munkáit is [2].

Egy-egy életkornak, a gyermeki pszichikum fejlődése egy-egy szakaszának összefoglalóbb jellegű, szintetikus, rendszeres, a törvényszerűségek megállapítására törekvő, tudományos apparátussal való kutatása csupán a múlt század 90-es éveitől indult meg. Ettől kezdve nagyterjedelmű monográfiák jelentek meg. Ezek részben egyes életkorok, szakaszok részletesebb pszichológiai jellemzésével, másrészt az egyes lelki folyamatok longitudinális fejlődésmenetének feltárásával foglalkoztak [3].

Így került a gyermek életkori, fejlődési szakaszainak értelmezése és vizsgálata a modern gyermeklelektani munkák érdeklődésének egyik középpontjába.

Nyilvánvaló, hogy magának a fejlődési, illetve életkori sajátásnak meghatározása, pontosabb értelmezése nem közömbös a gyermeklelektani kutatás számára. Hiszen a fejlődési, életkori sajátosságok konkrét kutatása akkor valóban megalapozott, ha tudományosan, pontosan igyekszik meghatározni magát a vizsgálandó jelenséget, a fejlődési, életkori sajátosságot. E fogalom pontosabb meghatározása tehát logikailag megalapozza az egyes fejlődési sajátosságok konkrét pszichológiai kutatását, elvi jelentőségű a gyermeklelektan számára.

Ezzel az elvi jelentőséggel szorosan egybekapcsolódik az a gyakorlati fontosság, mely az életkori, fejlődési sajátosság helyes, pontos értelmezésének az oktatás, nevelés tevékenységében megvan. Nyilvánvaló pl., hogy a tananyag kiválasztásában, a tanítás és nevelés eszközeinek, módszereinek helyes meghatározásában mennyi útbaigazítást ad a gyermek teljesítőképességének, pszichikai sajátosságainak, fejlettségének pontos ismerete. Ez pedig csak akkor valóban szilárdan megalapozott, ha maga a „fejlődési sajátosság” fogalma is világos, egyértelmű.

A marxista gyermeklélektan ismerete e kérdésekben sokszor igen fogyatékos nevelőinknél. Erre vall az a sokféle hiba és téves álláspont a gyakorló pedagógusok tevékenységében és tudatában, mely arról tanúskodik, hogy sokan nem látnak világosan: mi is az életkori, fejlődési sajátosság valójában. Hogy néhány — tapasztalataink szerint tipikus — példára utaljunk:

Gyakran tapasztalható, hogy pedagógusaink lényegében ugyanúgy magyaráznak, kérnek számon a 6—8 éves gyermekeknél, mint a felső tagozatban, a 10—14 éveseknél. Nem veszik tekintetbe, hogy az életkori fejlettség nagyobb differenciáltságot kívánna meg a tanítás eszközeinek, módszereinek megválasztásában, az oktatás technikájában. — Máskor viszont az életkori sajátosságokra hivatkoznak egyes nevelők, mikor a VI—VII. osztályokban is fogyatékos a közösségi céltudat, perspektíva, szervezettség, felelősségtudat. Ilyenkor szívesen hivatkoznak arra, hogy a VI—VII. osztályos tanuló még „kisgyermek”, akinél életkori sajátosságainál fogva még korai az említett tulajdonságokat keresni. Ehhez hasonlóan gyakran tapasztalható, hogy elhamarkodottan, megalapozatlanul emlegetnek „életkori sajátosságok”-at egyes nevelők ott, ahol a pedagógiai munka egyes fogyatékoságait akarják mentesíteni.

Az említettek talán eléggé motiválják cikkünk témaválasztását.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyoznunk kell, hogy a rendelkezésünkre álló terjedelem nem engedi meg témánk teljességre törekvő kifejtését. A „fejlődési sajátosságok” értelmezésének csupán néhány lényegesnek tartott problémájáról szólhatunk. Az említett ok miatt kell mellőznünk sok bizonyító anyagot (pl. megfigyeléseket) és a bibliográfiában is csak a legjellemzőbbek jelzésére szorítkoztunk.

Fejtegetéseink menete: A gyermek és felnőtt (I), a fejlődési sajátosság alapvető értelmezése (II), a csoport-, és egyéni sajátosságok (III), a fejlődési sajátosságok néhány dialektikus vonása (IV), utalás a világnézeti, ateista nevelésre (V).

## I.

A gyermeklélektannak, mint viszonylag önálló tudománynak, létjogosultságát az teszi indokolttá, hogy a gyermek és a felnőtt jelentős mértékben eltérő pszichikai sajátosságokat mutat. Ezért függ össze szorosan a gyermek fejlődési sajátosságainak, gyermek és felnőtt pszichikai különbségének problémája magával a gyermeklélektan tárgyával, e tudomány viszonylagos önállóságával. Ha ugyanis a felnőtt lényegesen, minőségileg nem különbözne a gyermektől, a gyermeklélektan tárgya nem volna megkülönböztethető az általános lélektantól. Ennek következtében pedig a gyermeklélektan, mint önálló tudomány, nem lenne elképzelhető.

A fenti okfejtés teszi szükségessé, hogy kiindulásul megvizsgáljuk: hogyan értelmezték a gyermek és felnőtt pszichikai különbségeit egyes gondolkodók pszichológiai irányzatok:

1. A feudalizmus idején, egyáltalán a régebbi filozófiában és pszichológiai gondolkodásban a gyermeket gyakran úgy értelmezték, hogy az a felnőttől csupán mennyiségileg különböző, gyarló és tökéletlen lény.

E felfogás ellen harcolt már Rousseau a XVIII. században. Ez a gondolat került rendszeres kidolgozásra a XX. századi modern polgári gyermeklélektanban is. CLAPAREDE nyomatékosan hangsúlyozta, hogy „a gyermek nem kicsinyített felnőtt, mint azt sokan hiszik. Szellemi állapota nemcsak mennyiségileg különbözik a mienktől, de minőségileg is; nem csupán csekélyebb, de más”. [4].

A CLAPAREDE által képviselt ún. funkcionális pszichológia, gyermeklélektan tehát a felnőtt és gyermek minőségi különbségét vallja.

A jelzett felfogás szelvében elterjedt és tipikusnak mondható az egész modern polgári gyermeklélektanban. Természetes következménye ennek a koncepciónak, hogy a gyermek egyes pszichikai folyamatai, így különösen szemléletmódja, gondolkodása is, a felnőttektől minőségileg eltérő sajátosságokat mutat.

2. A XX. századi polgári gyermeklélektanban a régi felfogással, — mely felnőtt és gyermek közt pusztán mennyiségi különbségeket látott, — szemben egy ellenkező végtetes álláspont terjedt el. E szerint a gyermek pszichikuma nem csupán sajátos, a felnőttétől minőségileg különböző, de *spontán alakul*; vagyis a felnőttek társadalmától többé-kevésbé függetlenül megy végbe a gyermek fejlődése. Ennek a koncepciónak kiélezett megfogalmazása olvasható SPRANGER-nél: a gyermek a felnőttek világától élesen elkülönülő, más világban él [5].

E túlzó álláspont hibájára, egyoldalúságára és a belőle levonható reakciós politikai, nevelési következtetésekre éles logikával mutatott rá legutóbb VINCZE László — VINCZE Flóra műve [6].

A fentiekben (2. pontban) jellemzett egyoldalú álláspont az egyes gyermeklélektani szerzőknél különböző határozottsággal kidolgozva, különböző mértékben és szinten jelentkezik. Sok esetben ez a koncepció nem nyer teljesen határozott megfogalmazást, de tendenciaként jelentkezik sok modern polgári gyermekpszichológus műveiben. Így megtalálható ez a tendencia PIAGET műveiben is.

PIAGET 1923. óta írt munkáiban élesen és határozottan igyekszik kimunkálni a gyermek egyes életszakaszaiban mutatkozó sajátosságokat. A gyermek gondolkodására vonatkozólag pl. óriási konkrét anyagra, gyermek-megfigyelésekre támaszkodva, azt igyekszik kideríteni, hogyan fejlődik a gyermek szemléletmódja, gondolkodása a kezdeti, állítólagos alogikus, egocentrikus foktól a felnőtt embert jellemző absztrakt-fogalmi gondolkodásig. Hasonlóképpen igyekszik PIAGET felderíteni a gyermek erkölcsi fejlődésének stádiumait is, a heteronómiától az autonómiáig [7].

Anélkül, hogy e helyütt részletesen ismertethetnénk, vagy kritikailag elemezhetnénk a híres svájci gyermekpszichológus munkáit, rá kell mutatnunk arra, hogy koncepciója — éppen a gyermek és felnőtt viszonya tekintetében — ellentmondásokat, kritikát váltott ki mind polgári gyermekpszichológusok, mind a szovjet pszichológia részéről. Így pl. PICHON szemére hányja PIAGET-nak, hogy a felnőttéről konvencionális jellemzést ad, ezzel mesterkélt szakadékot teremt, mely elválasztja a felnőttet a gyermektől. Szerinte Piaget koncepciója merev, mechanikusan determinista mindenütt. Hasonló értelemben nyilatkozik újabban Paul CÉSARI is, mikor megállapítja: „Nem lehetséges megismerni a gyermeket, ha elválasztjuk őt attól, ami és amivé lesz.” [8].

A szovjet pszichológia, különösen RUBINSTEIN összefoglalólag megállapítja Piaget koncepciójáról, hogy abban „a gyermek a felnőttel szembeállítódik, miközben voltaképpen minden kapcsolat köztük (t. i. a felnőtt és gyermek között) szétszakad.” [9].

Mi a marxista pszichológia álláspontja a gyermek és felnőtt pszichikai különbsége tekintetében?

A szovjet pszichológia idevonatkozó alapvető álláspontját két pontban foglalhatjuk össze:

a) Az előzőkben az első és második pontban jelzett mindkét koncepció egyoldalú. Nevezetesen: az a felfogás, mely a gyermek és felnőtt közt csupán mennyiségi különbséget lát, tarthatatlan, mert a fejlődést pusztán evolúciós módon — nem pedig dialektikusan — fogja fel. A marxista materialista dialektika ezzel szemben minden fejlődésben, így a gyermeknek felnőtté való érésében is — a mennyiségnek minőségbe való átcsapását, új minőségek keletkezését látja. Ezért a marxista dialektika általános törvényéből következően is, nyilvánvaló, hogy gyermek és felnőtt között minőségi különbségek vannak.

Helyteleníti azonban a szovjet pszichológia a XX. századi modern polgári gyermeklélektani irányzatok ellenkező irányú túlzását is, a gyermek és felnőtt közti pszichikai különbségek egyoldalú, túlzott, merev kiélezését, gyermek és felnőtt közti valóságos szakadék konstruálását [10].

b) A szovjet pszichológia — mint az a fentiekből is következik — vallja tehát, hogy gyermek és felnőtt között a pszichikum tekintetében minőségi különbségek vannak. Ugyanakkor azonban a szovjet pszichológia határozottan tagadja azt, hogy ezek a minőségi különbségek spontán, pusztán belülről kibontakozó folyamatként értelmezhetők. Szembenáll tehát a marxista gyermeklélektan a gyermeki fejlődés egyoldalú, biológista szemléletével.

A jellemzett hibás koncepciókkal szemben a szovjet gyermeklélektan azt vallja, hogy a gyermek pszichikai sajátosságai a tapasztalatszerzésnek, a környezettel való kölcsönhatásnak, a tevékenységnek (játék, tanulás, munka) és különösképpen a tanításnak és nevelésnek folyamatában alakíthatók és alakulnak.

\* \* \*

Vannak marxista pszichológusok, pedagógusok, akik veszélyt látnak abban, ha a gyermeket a felnőttel minőségileg különbözőnek tekintjük. Hogy ezt az aggodalmat eloszlassuk, szükségesnek látszik, a „minőségi különbség” fogalmának pontosabb, differenciáltabb meghatározása a pszichológia területén. A „minőség” a pszichológiában a személyek lényeges pszichikai tulajdonságait, sajátosságait jelenti, egyes személyek vagy csoportok belső pszichikai meghatározottságát, amelynek alapján a személyek, illetőleg csoportok egymástól a pszichikum szempontjából megkülönböztethetők.

Milyen értelemben használható a pszichológiában a „minőségi különbség” kifejezés?

a) Döntően lényeges minőségi különbségek vannak mindenekelőtt az állati és emberi pszichikum közt.

b) Lényeges, az idegrendszer struktúráját erősen érintő különbségek vannak az ép, normális idegrendszerű és a beteg, kóros pszichikum közt. E lényeges minőségi különbségekre sok anyagot szolgáltatott KURT LEWIN és újabban GOTTSCHALDT kutatásai [11].

c) Minőségi különbségek tapasztalhatók a gyermek és felnőtt viszonylatában, valamint a gyermeki fejlődés egyes szakaszai között is.

A „minőségi különbségek” fenti 3 csoportjáról nyilvánvaló, hogy ezek a pszichológiában nem egyformán mélyrehatóak, nem azonos értékűek. Bizonyos, hogy legmélyrehatóbb, leglényegesebb a minőségi különbség az állati és emberi pszichikum között, ennél viszonylag kisebb jelentőségű az ép és kóros pszichikum közti minőségi különbség. — végül viszonylag csekélyebb súlyú a gyermek és felnőtt, valamint a különböző fejlődési szakaszok közt tapasztalható minőségi különbség.

Még kisebb lényegi, minőségi különbség van a normális felnőttek egy-egy csoportjánál, illetőleg egyes embereknek sajátos pszichikuma között.

## II.

Mi határozza meg, mi jellemzi alapvetően a gyermek fejlődési sajátosságait, pszichikai sajátosságait egy adott fejlődési szakaszban, életkorban?

Már bevezetésképpen említettük, hogy e kérdéssel a gyermeklélektan rendszeresen, elmélyülten csupán mintegy 50—60 éve foglalkozik. Nem téveszthetjük szem elől, hogy e tudományos munkára, mind az anyag gyűjtésére, mind a rendszerezésre és feldolgozásra, hatással volt az, hogy az imperializmus korának társadalmi, politikai és nevelési viszonyai közepette indult meg. Akarva-akaratlanul ez kihatással volt a polgári gyermekpszichológusok adatgyűjtésére, de az elméleti rendszeralkotásra, a kutatások világnézeti alapjaira és következtetéseire is. Ezzel magyarázható, hogy a modern gyermeklélektani irányzatok világnézeti sokszor nem állnak egységes, tudományos alapon. Különösen nagy hatást gyakorolt rájuk a pozitivisták evolúciós elmélete, de a mechanikus materializmustól az idealista koncepciókig számos filozófiai, világnézeti álláspont sokszor eklektikusan keveredik a modern gyermeklélektani művekben.

A marxista gyermeklélektan különösen két helytelen irányzat bírálatát tartja fontosnak. Ezek:

### 1. *Biologista felfogások,*

amelyeknek közös jellemzője, hogy biológiai fogalmakat, törvényeket mechanikusan átvisznek a gyermeklélektanba. A gyermek fejlődését alapvetően biológiai tényezők által meghatározott *önkibontakozásnak* tartják.

Bár egyes biológista gyermekpszichológusok álláspontja sok kérdésben eltér, mégis számos közös vonás fűzi őket egybe.

A biológizáló irányzatok főbb, közös jellemvonásait a következőkben találhatjuk:

a) Nagyon elterjedt, hogy az úgynevezett „*biogenetikai alaptörvény*” által meghatározottnak vélik a gyermek fejlődését. Eszerint a gyermek fejlődése — önkibontakozás, mely lényegében megismétli az állatvilág

törzsfajlódását és az emberi kultúra fejlődésének szakaszait. Így vélekedik pl. BALDWIN 1895-ben megjelent művében [12]. Vagy: ez tükröződik Stanley HALL „atavizmus-elmélet”-ében és sok más XX. századi gyermekpszichológus felfogásában, hasonlataiban. E koncepció ütközik ki W. STERN-nél is, aki szerint az emberi individuum életének első hónapjaiban . . . az emlős állat fokán áll; a második félévben . . . eléri a legmagasabb emlős állatoknak, a majmoknak fokát . . . a játék és mese következő öt évében (ti. a gyermek) a természeti népek fokán áll . . .” És így tovább [13]. Hasonlóképpen emlegette a híres bécsi pszichológus, K. BÜHLER is a csecsemő „csimpánz”-korát.

A „biogenetikai alaptörvény”-nyel együtt a polgári gyermekpszichológusok jelentős része beiktatja koncepciójába a szovjet biológusok által megcáfolt, hibás Mendel—Morgan-féle öröklélméletet is.

Szükséges megemlíteni, hogy a „biogenetikai alaptörvénnyel” együtt, azt kiegészítőleg más magyarázó elvek is megjelentek a polgári gyermeklélektanban. Így W. STERN a két-tényezős elméletet vallja, mely szerint a gyermek fejlődése két tényezőre vezethető vissza: az öröklésre (melyet a Weismann—Morgan elmélet alapján fog fel) és a környezeti hatásokra. A környezet szerepe azonban Stern szerint lényegében alárendelt, mert az semmit sem adhat, ami nincs meg a génekben. A nevelő azzá segítse a gyermeket, ami lényege, adottsága — Stern szava: „Stern felfogását legutóbb meggyőzően cáfolta meg NOWOGRODZKI lengyel pszichológus. („Entwicklungspsychologie”, 1958. német kiadás, Volk u. Wissen, Berlin, — 32-34. 1.)

A szovjet pszichológusok éles kritikával illetik a „biogenetikai alaptörvény” mechanikus, tudománytalan gyermeklélektani „alkalmazását”-t. RUBINSTEIN nyomatékosan mutat rá arra, hogy a gyermek a nevelés, művelés közben fejlődik. Ez az alaptörvény, nem pedig az úgynevezett „biogenetikai alaptörvény.”

b) A biológiai fogalmak, az organikus szemléletmód mechanikus érvényesítése, alkalmazása ismertetőjegye a biologizmusnak. Így pl. CLAPARÈDE funkcionális pszichológiája a következő fogalmakat szerepelteti — alapjában véve biológiai értelmezésben: szükségletek, egyensúlyra törekvés, érdek (a „pillanatnyi érdek törvénye”), funkcionális egység, alkalmazkodás, autonómia, stb.

Ilyenféle biologizáló fogalomalkotást, szemléletet találhatunk — többek között — K. Bühlernél is. Figyelmeztet arra, hogy messzemenően tekintetbe kell venni a gyermek cselekvésének „történeti tényezőit”, melyeket biologisztikusan értelmez: az öröklést és a dresszúrát. Ugyanúgy biologisztikusan értelmezi a szükséglet és alkalmazkodás elvét is [14].

Bühler a kisgyermek szemléletmódját antropomorfnek tekinti. „Animista” gondolkodásmódot tulajdonít neki: a gyermek eszerint mindent megszemélyesít, mindennek „lelket” tulajdonít. Ez a koncepció sok polgári pszichológusra volt hatással.

Vannak azonban olyanok, — így pl. újabban HANSEN, — akik tagadják azt hogy a kisgyermek gondolkodás életkori sajátosságánál fogva „animista” lenne. Hansen rámutat arra [15], hogy a kisgyermek szókincse differenciálatlan, a szavak sokjelentésűek és érzelmileg telítettek. Ezek a vonások vezették szerinte félre Bühlert, mikor „animista” gondolkodást tulajdonított a kisgyermeknek.

Az említetteknel elmosódottabb a biologizmus PIAGET-nél. Min-

denesetre nála is felismerhetők biológista vonások. Ezt jelzik a biológiából kölcsönvett fogalmak is. (Pl. adaptáció, asszimiláció, akkomodáció, stb. [16].

Piaget főleg az úgynevezett „klinikai módszer”-rel nagy tényanyag alapján vizsgálta: hogyan fejlődik a kisgyermek kauzális gondolkodása, világképe, erkölcsi tudata. Azt találta, hogy a kisgyermek gondolkodása eleinte alogikus, egocentrikus. Ebből fejlődik több fázison keresztül a felnőttet jellemző absztrakt, logikus gondolkodás féle.

Egyik legutóbbi művében [17] Piaget a modern formális logika eszközeivel jellemezte a gyermek gondolkodásának fázisait. Négy egymás után következő fokot különböztetett itt meg: a szenzomotorikus, preoperatív, a konkrét műveleti — és a formális műveleti szintet.

Nincs terünk arra, hogy ezúttal részletezzük, vagy kritikailag elemezzük Piaget álláspontját, tételeit. Mindenesetre rámutathatunk arra, hogy a polgári pszichológusok közül is többen bírálták egyes tételeit [18].

Több vonatkozásban bírálták szovjet pszichológusok is Piaget felfogását. Így Rubinstein rámutatott arra, hogy a gyermeki fejlődés szakaszai Piaget-nál *formális strukturákká* válnak, amelyek *csak* az életkortól és nem a konkrét nevelési tevékenységtől, a fejlődési folyamat tartalmától függenek [19]. Hasonlóan bírálta lényegében Vügetszkij is Piaget-t.

Az óvodáskorú gyermekek gondolkodásmódjával kapcsolatos nézeteit pedig konkrét kísérletek alapján, behatóan bírálta több szovjet pszichológus. (Pl. ZAPOROZSJEK, LUKOV, LJUBLINSZKÁJA, KONCEVÁJA, stb.) Újabban KOMM és VENGÉR elemezte árnyaltan, mélyrehatóan Piaget munkásságát, elismerve érdemeit, pozitív értékeit, ugyanakkor határozottan rámutatva elméletének hibás, megalapozatlan oldalaira is [20].

Megjegyezhetjük végül, hogy a „biológista gyermeklélektan — konkrétan Claparède és követőinek úgynevezett „funkcionális lélektan”-a — számos belső, logikai nehézségekkel, belső ellentmondással is küzd. Erre egyik példaként VÁRKONYI művének alapfogalmaira, a fejlődésre és alkalmazkodásra mutathatunk rá. (Várkonyi: A gyermekkor lélektana, 1938. Szeged Városi ny.) Várkonyi vallja a funkcionális autonómia törvényét, mely szerint a gyermek éppoly tökéletes, mint a felnőtt, mert éppoly tökéletesen alkalmazkodik a saját életfeltételeihez, mint a felnőtt. (I. m. 18. 1.) Ennek ellene mond, hogy a fejlődésről, mint „egyre tökéletesebb alkalmazkodás”-ról szól. (8. 1.) Ha a gyermek azért tökéletes, mert szükségszerűen tökéletesen alkalmazkodik, akkor mennyiben lehet ezt az alkalmazkodást még tökéletesíteni? A „funkcionális autonómia” alapján állva, erről aligha lehet beszélni.

A biológista felfogásoknak az eddigiektől elkülönülő csoportját alkotják a *mélylélektani* irányzatok a gyermeklélektanban.

Ezeknek biológizmusa és egyben lényeges hibájuk abban van — és itt utalunk Roger BASTIDE tömör okfejtésére („Sociologie et psychoanalyse, Presses Univ. de France, 1950. Páris, VII. 1.) —, hogy azt hitték

a múlt századi emberek pszichoanalízise közben: az általuk felfedett törvények általános érvényűek. Pedig a „komplex” nem természeti, hanem társadalmi, kulturális jelenség.

Freud és irányzata a gyermek fejlődésének leglényegesebb tényezőjének az Erosz, a nemi ösztön önkibontakozását tartja. Ilyen alapon különbözteti meg a gyermeki fejlődés egyes szakaszait, megkülönböztetve az ösztön latens és izgalmi periódusait; a narcizmust (orális, anális, genitális szakaszt ezen belül), a tárgyválasztás oedipális szakaszát stb.

A pszichoanalízis az ösztön kibontakozásával együtt a fejlődés tényezőjének tartja az elfojtás, gátlás, a sublimáció jelenségeit; az Én- és felettes- Én kibontakozását, viszonyuk alakulását [21].

A pszichoanalízisről levált, újabb mélylélektani irányzatok többnyire pluralisztikus ösztöntan alapján állnak. Lényegében azonban ezek is az ösztönkibontakozást, ösztönnevelést tartják a fejlődés döntő tényezőjének [22]. Vannak, akik a gyermeki fejlődés, a sajátságok misztifikálásáig jutnak el. (Pl. JUNG a gyermek „arche-típus” kifejtésénél a „Das göttliche Kind” c. műben).

A mélylélektani irányzatokkal ezúttal nem foglalkozunk részletebben, mert gyermeklélektani álláspontjuk elszigeteltnek mondható. Nem számíthatók a modern polgári gyermeklélektan nagyhatású, széles körben elfogadott rendszerei közé.

A modern gyermekpszichológusok nagyobb része több-kevesebb kritikával fogadta a pszichoanalízist. Sokan kifogásolják, hogy egyoldalúan és túlzott jelentőséget tulajdonítanak az ösztönöknek, különösen a nemi ösztön kibontakozásának. (Így pl. Stern, Bühler, Spranger, stb.) Ch. Bühler egy újabb cikkében (Zur Psychologie des menschlichen Lebenslaufes, Psychol. Rundschau, 1957. évf. 1. sz.) szemére veti a lélekelemzésnek, hogy nem válaszolja meg: a biológiai érés folyamatai hogyan hatnak ki pszichikailag a cselekvésben; továbbá: nem helyesli azt a freudi tételt, hogy a feloldódás az élőlény alaptendenciája. Szerinte az életben a feszültségemelkedés és feloldódás váltakozik egymással. Akad a pszichoanalízisnek olyan bírálója is (pl. SPRANGER), aki azért utasítja vissza a mélylélektant, mert „pszichológiai materializmus”-t lát benne.

## 2. A szociologizáló irányzatok

a gyermeki fejlődés döntő tényezőit a környezet, milió jelenségeiben látják. Sok szerzőnél a biologizmussal karöltve, eklektikusan keveredve találhatjuk a szociologista felfogást. Magában véve indokolt és helyes, ha a gyermeklélektan azt vizsgálja, hogyan hat a társadalmi környezet és ennek egyes elemei a gyermekre. A szociologizáló irányzatok hibája másban van nyilvánvalóan.

A szociologizáló irányzatok lényeges, jellemző hibáit a következőkben jelölhetjük meg:

a) A burzsoázia előítéleteinek és érdekeinek megfelelően, az osztályharc elködösítésének szellemében vizsgálják az egyes környezeti, társadalmi tényezők hatását a gyermek pszichikumára. Eközben a tár-



sadalom szerkezetét, osztályviszonyait, a társadalmi élet törvényszerűségeit biológista módon, lényegében változatlan adottságként értelmezik.

K. Bühler pl. osztályharc helyett — jellemző biológiai szóhasználattal — „létért való harc”-ról szól. A társadalomban fontos tényező az áldozatvállalás, a kölcsönös segítség is. („Osztálybéke”-elmélet.) Ilyenféle, a biologizálással összefonódott szemlélet hatja át Ch. Bühler és a „bécsi iskola” számos képviselőjének milió-pszichológiai és családvizsgálatait.

E vázolt szemlélet bizonyos *fatalizmust* foglal magában. Sok esetben együttjár a spontán környezeti hatásoknak a nevelőhatások rovására történő túlbecsülésével.

b) Gyakran emel ki egyes társadalmi tényezőket mechanikusan a többi közül a szociologizáló gyermeklélektan. Eközben elsikkad a különbség az osztályharc tényeiből, a termelési viszonyokból fakadó lényeges társadalmi hatások és a másodrendű, kevésbé lényeges társadalmi körülmények pszichológiai hatása között. Gyakran előfordul az is, hogy a szociologizáló szerzők vagy nem tesznek különbséget életkori, fejlődési- és csoport-sajátságok között, vagy mereven elválasztják a gyermeki sajátságok e két csoportját. Az is előfordul, hogy a kedvező, vagy a kedvezőtlen társadalmi környezetnek közvetlen, szinte automatikus hatást tulajdonítanak egyesek a szellemi, pszichikai fejlettségre.

Főleg a teszt-módszerekkel végzett képesség-, és tehetséglélektani vizsgálatokból jutunk el egyes szerzők reakciós következtetésekre az előbbieken röviden jelzett fatalista beállítottságból következően.

Amikor teljes mértékben elítéljük a szociologizáló pszichológia reakciós elvi alapjait, meg kell jegyeznünk, hogy a polgári milió-pszichológia és a társadalmi környezetnek, tényeknek gyermeklélektani vizsgálata számos helytálló tényre is rámutatott. Ezeket természetesen a tudományos, marxista pszichológia is felhasználja [25].

Nem felejtethetjük el, hogy a bírált két irányzat korántsem meríti ki a polgári pszichológia egészét és polgári szerzők részéről is számos figyelemreméltó bírálat érte mind a biologizáló, mind a szociologista gyermeklélektan egyes tételeit, megállapításait [23].

Mi a marxista pszichológia álláspontja a fejlődési, életkori sajátosságok tekintetében?

A 20-as évek végén VÜGOTSZKIJ igyekezett összefogó marxista elemzést adni a nevelés és fejlődés viszonyáról. Helyesen mutatott rá arra, hogy a nevelésnek vezető szerepe van a gyermek fejlődésében. Szerinte azonban a nevelés csak külső fázisa, oldala a gyermek előhaladásának. A belső, értelmi oldalt az érés határozza meg. Ismereteket közlünk, fogalmak érnek.

RUBINSTEIN a jelzett felfogás bírálataképpen megjegyzi, hogy a gyermeki fejlődés belső oldalát nemcsak az érés, hanem a nevelés is befolyásolja. Vügotszkij felfogása ezért alapjában véve korlátozza, lebecsüli a nevelést.

Rubinstein 1946-ban megjelent tankönyvében a következőképpen fejti ki a marxista pszichológia álláspontját:

a) A gyermek fejlődése egységes folyamat, melyen belül minőségileg különböző szakaszok fejlődnek ki;

b) A pszichikum minden egyes fejlődési oldalán (pl. észlelés, gondolkodás, érzelem, stb.) lehet ilyen fejlődési fokokat megkülönböztetni. Ezek azonban nem valami formális struktúrák, hanem attól a tartalomtól függnék, amelyben a gyermek tevékenykedik. Egy és ugyanazon gyermek lehet a fejlődés különböző lépcsőfokán az egyes pszichikai sajátosságokat, a fejlődés egyes oldalait tekintve;

c) A gyermek fejlődése *konkrét, individuális*, ebben az életkori sajátosságok csak egy aspektust, csak egy oldalt jelentenek;

d) A gyermek fejlődésében természetesen érvényesülnek általános törvényszerűségek is — vallja Rubinstein. De ezek nem jelenthetnek valami merev életkori standardot, vagy határt. Ezek csupán az egyéni sajátosságokkal együtt nyilvánulnak meg. Minél idősebb, érettebb a gyermek, annál szembetűnőbbek az egyéni sajátosságai.

Ezzel a szovjet gyermeklélektan mértékadó álláspontját ismertettük. Lényegében hasonlók ehhez más tankönyvek meghatározásai is. Így pl. LEVITOV 1958-ban megjelent tankönyvében (Gyetszkája i pedagógicseszkája pszichológiája) a következő meghatározás olvasható.

„Életkori sajátásnak mindig a gyermeki pszichikum minőségi változásait kell tükrözni, amelyeket új szükségletek, új tevékenységi formák, a családban és iskolában (társadalomban) elfoglalt új helyzet, az érés új szakasza kelt.” (I. m. 30. 1.)

Amikor a mértékadó marxista gyermeklélektani álláspontot körvonalaztuk, nem felejtethjük el, hogy ezek a különböző hibás, téves álláspontokkal való harcban születtek meg. Így 1936-ig a polgári gyermeklélektan behatásaként a biológista- és szociologizáló elméletek elleni harc volt napirenden. Majd ezután, a 40-es évek óta, az életkori sajátosságok lebecsülésére, a tanítás, tanulás, nevelés olyan egyoldalú túlbecsülésére találhatunk példákat, amelyek szubjektivistá-voluntarista módon tagadták a gyermek pszichikai sajátosságainak létét és e sajátosságok tekintetbevételének szükségét.

Ez utóbb jellemzett *dogmatikus*, a gyermek sajátosságaival nem eléggé számoló felfogás hatással volt mind az elméletre, mind az oktatás-nevelés gyakorlatára. A dogmatizmus következményeként a maximalizmus, verbalizmus, a formális politizálás és egyéb káros jelenségek mutatkoztak a szocialista országok nevelésügyében.

Az 1950. évi szovjet vitán, — mely a didaktikai alapelvekkel foglalkozott, — Szkátkin az életkori sajátosságokat nem tekintette az oktatás alapelveinek, hanem csak alárendelt elvnek. Szerinte az életkori sajátosság — biológiai jelenség és nem lehet fontos, meghatározó tényező. A marxista álláspontot e kérdés vitájában SIMBIRJEV professzor képviselte, aki rámutatott arra, hogy Szkátkin egyoldalúan túlbecsüli az oktatást. Dogmatizmusa a gyakorlatban súlyos károkhoz vezetne.

Általánosságban megjegyezhetjük még a dogmatikus álláspontról, hogy az a biologizmussal ellentétes, szintén egyoldalú, tudománytalan álláspont. Az életkori, fejlődési sajátosság nem azonos valamiféle változatlan „biológiai, adottság”-gal. Ezzel szemben az életkori, fejlődési

sajátság pszichológiai adottságot jelent, mely nagymértékben függ magától a neveléstől is, de nem *kizárólag* a tanítástól, neveléstől függ.

A szovjet gyermeklélektan és pedagógia főleg az SZKP. XX. kongresszusa óta harcol nagy erővel és eredményesen a tudománytalan és kártevő dogmatizmus ellen.

### III.

A gyermeklélektan tárgya a gyermek pszichikai sajátosságainak sokoldalú vizsgálata. A fejlődési, életkori sajátosságok a gyermek pszichikai sajátosságainak csupán egyik csoportját alkotják.

Felmerül tehát a kérdés: milyen egyéb pszichikai sajátosságok vannak a fejlődési sajátosságok mellett? Mi a viszony a fejlődési és az egyéb sajátosságok között?

A fejlődési sajátosságok mellett, azokkal együtt érvényesülnek olyan pszichikai vonások, melyek alapján azonos életkorú, fejlettségi fokú gyermekek közt különbséget lehet tenni. Számos olyan pszichikai sajátosság van, mely egy életkoron belül a gyermekek nagyobb sokaságát, csoportját jellemzi, mely pszichikailag megkülönböztet egy azonos életkorú csoportot más, azonos életkorú csoportoktól. A pszichikai sajátosságoknak e fajtáját nevezhetjük *csoport-sajátosságoknak*.

Milyen tényezők hatnak ki e pszichikai különbségek, csoport-sajátosságok kialakulására? Legfontosabb, tipikus csoport-alkotási tényezőkként a következőket említhetjük:

a) kialakíthat csoport-sajátságokat az éghajlat, egyéb természeti- és fiziológiai különbségek, (pl. nemi különbségek) tényezők. E tényezőkre gyakorol befolyást a konkrét társadalmi-nevelési rendszer [24].

b) A gyermek lakóhelye is jelentős csoport-alkotó tényező. (Pl. a városi, falusi, tanyai gyermek bizonyos eltérő pszichikai vonásai).

c) Csoport-sajátosságok kialakulására hatnak a társadalmi környezet tényezői, a gyermek szüleinek, gondozóinak termelési viszonyai, stb. [25].

d) A gyermek a felnőttekkel és más gyermekekkel való kapcsolata, a magányos vagy társas életmód (testvérek, pajtások) az otthon és az iskola pedagógiai légköre nagyon fontos csoport-alkotó, csoport-sajátságokat formáló tényezők. Csoport-sajátságok kialakulására vezetnek a nevelés sajátosságai, hibái is. (Pl. elkényeztetett gyermekek, elhanyagoltak stb.)

A csoport-sajátosságokon felül minden egyes gyermekre egyedileg jellemző *egyéni sajátosságokat* is meg lehet különböztetni.

Az egyéni sajátságok úgy jelentkeznek, mint a gyermek egyes lelki folyamataiban, pszichikai sajátosságaiban és egész személyiségében megmutatkozó, az egyénre jellemző fokozat, mérték.

Az előzőekben jellemzett különféle sajátságok *dialektikus egységet* alkotnak, összefüggésben és folyamatukban vizsgálándók. A fejlődési sajátságok nem képzelhetők el elszigetelten, a csoport- és egyéni sajátságoktól mereven elkülönítve. Az egyes csoport-sajátságok kihatnak

az életkori sajátságokra, csoport-sajátságok átcsaphatnak bizonyos körülmények közt általános fejlődési sajátságokba.

A gyermek különféle sajátságainak dialektikus összefüggése voltaképpen az *egyes, különös és általános* dialektikus mozgását tükrözi a gyermeklélektan területén [26].

Azt, hogy milyen problémák, hibák és hibalehetőségek adódnak a gyermek különböző sajátságainak (életkori-, csoport-, és egyéni sajátságoknak) vizsgálatakor, legcélszerűbb lesz konkrét példán bemutatnunk a következőkben.

E célból a pszichológiai alakelmélet talaján álló német munkát, GERHARTZ—FRANCK 1955-ben megjelent, a gyermek film-felfogásának sajátságait tárgyaló művét elemezzük röviden [27]:

A gyermek film-felfogásának fejlődési szakaszait a szerző a következőképpen jellemzi:

a) A kisgyermeknél (6 éves kor körül) tipikus, hogy film-élményét nem tudja tagolni, időben elrendezni, nem eléggé egységes eseményként fogja fel a látottakat. A gyermek észlelésében még nincs rendszer, bármely jelenet az érdeklődés középpontjába kerülhet.

b) A fejlődés következő szakaszaként a differenciálatlan sor-strukturát (7—8 éves korban), majd a 9—10 éves gyermeknél a differenciált soralkotást jelöli meg a szerző.

c) Jelentős a fejlődés a 11—14 éves korban. Ekkor a gyermek a látott film-eseményeket már adekvát módon, értelmesen, rendszeresen tudja tagolni, és megfigyeléséről ennek megfelelően be is tud számolni.

A szerző ebben a szakaszban említi meg azt, hogy feltűnik az egyéni jellegzetességek megjelenése. A filmek felfogása terén a következő típusokat különböztette meg az idézett munka: a szkématisztikus tartalom-elmondást, a személetes-differenciált észlelést és az absztrakt gondolat-alakítást.

Hogyan jutott az elemzett munka az előzőkben vázolt következtetésekre?

A kutatás módszere: „A mezei és városi egér”-ről szóló mesefilmet mutatott be különböző életkorú gyermekeknek. A film megtekintése után a gyermekeket beszámoltatta, kikérdezte a látottakról. Az így nyert jegyzőkönyvek egybevetése alapján emelte ki az egyes életkorokban leggyakoribb film-észlelési szintre vonatkozó konklúzióját.

Ellenőrző kísérletként rövidebb, izgalmas jelenetekből álló rajzos trükk-filmet mutatott be a szerző. A kontroll-kísérlet eredményeinek számbavétele alapján megállapította: a film-felfogás, észlelésének szintje „viszonylag független a mindenkori tartalmi vonatkozásoktól” (i. m. 61. 1.) és csupán attól függ, hogy milyen életkorú gyermekek észlelnek, adnak számot a látottakról.

Az ismertetett munka kritikájaként megállapítható, hogy az egyes életkori fázisokat eléggé mereven, egyoldalúan iparkodik elkülöníteni. Nem vizsgálja, milyen csoport-, és egyéni sajátosságok mutatkoznak a 11 évesnél fiatalabb gyermekeknél. Ugyancsak figyelmen kívül marad az, hogy milyen a gyermek környezetének, társadalmi élményeinek, tanultságának, neveltetésének hatása, befolyása a film

észlelésének színvonalára. Így tehát a mű egyoldalúsága abban áll, hogy az életkori sajátosságokat a csoport-sajátosságok mellőzésével próbálja megállapítani.

Feltűnő az is, hogy az egyéni sajátosságokra csupán a 11—14 évesek korcsoportjában figyelt fel a szerző, holott egyéni sajátosságok a kisebb gyermekeknél is megvannak a film-felfogás tekintetében.

A bírált tanulmány módszeréről megjegyezhetjük: erősen problematikus az első-, valamint a kontroll-kísérletnek módszere, bizonyító értéke is. Vitatható, hogy általában a 6 év körüli gyermekek ne lennének képesek egyes, hozzájuk érzelmileg is közel álló, könnyen érthető rövid filmek eseményeit bizonyosfokú időbeli tagolással elmondani. Ezért nem látszik bizonyítottnak az az állítás, hogy a film-felfogás — akárcsak viszonylagosan is — de független a filmek tartalmától, témájától.

Csökkenti a tanulmány bizonyító értékét az is, hogy a gyermekek film-beszámolóit nem veti eléggé differenciáltan egybe olyan felnőttekével, akik kevésbé műveltek, ritkán járnak moziba, akiknek kifejező készségük alacsonyabb szintű.

Végül hibaforrást jelent az, hogy a gyermek film-beszámolóiból nem lehet eléggé határozottan, egyértelműen arra következtetni, hogy valójában milyen szintű a gyermek film-felfogása. Nem bizonyos, hogy a gyermek beszámolója pontosan tükrözi észlelését, megfigyelését. Az sem biztos, hogy pontosan megértik-e a gyermekek, mit vár tőlük a pszichológus, mi a feladat lényege, mi a kíváncsi a film tartalmának elmondásakor.

Könnyen lehetséges hogy a 6 év körüli gyermekek közül többen akadnának, akik pontosabb időrendi sorrendben, rendezettebben tudnának számot adni film-észlelésükről abban az esetben, ha tisztában lennének teljesen a feladattal, a film-beszámolás követelményeivel. Abból, hogy a kisgyermekek az adott kísérleti helyzetben nem tudták időbelileg eléggé tagoltan, eléggé rendezetten elmondani a film cselekményét, még nem következik az, hogy az adott életkorban jobb, magasabb szintű beszámolásra is ne lennének képesebbek akkor, ha pontosabb útbaigazítást, esetleg kisebb segítséget kapnának.

#### IV.

A gyermek nevelésének, fejlődésének folyamata, a különböző sajátosságok (fejlődési-, csoport-, egyéni) kialakulása bonyolult *dialektikus folyamat*. A fejlődési folyamatnak ezt az alapvető, dialektikus jellegét homályosították, vagy torzították el az előzőkben röviden jellemzett evolúciós-biológista és szociológizáló irányzatok.

Korunk haladó gyermeklélektana — és erre kiváló példa a nagy francia gyermekpszichológus, Henri WALLON működése — azonban sok vonatkozásban felfedte a gyermek fejlődésének dialektikus vonásait, törvényszerűségeit. (Különösen figyelemreméltók e tekintetben Wallonnak a fejlődés ellentmondásaira és spirális voltára fényt derítő kutatásai).

A következőkben néhány példán azt mutatjuk be, hogyan érvényesülnek a gyermek különböző pszichikai sajátosságainak fejlődésében, különösképpen az életkori, fejlődési sajátságok tekintetében a dialektika általános törvényei:

a) A gyermek különböző sajátosságai, mint arra az előző, III. pontban rámutattunk, az *egyes-általános-különös* dialektikus egységét tükrözik.

A fejlődési-, csoport-, és egyéni sajátságok egymással összefüggésben, kölcsönhatásban fejlődnek. Két, különösen fontos dialektikus tényezőre mutathatunk rá e kölcsönhatásról szólva:

Az egyik: *a mérték*. „Minden tárgy mérték, abban az értelemben, hogy *minőségi sajátyszerűsége meghatározott mennyiségen alapul és megfordítva*, mennyiségi határa a tárgy minőségi oldalától függ”, tanítja a materialista dialektika. (L. „A marxista filozófia alapjai”, Bp. 1959. Kossuth kiadó. 174. 1.)

Minden életkori, fejlődési sajátosság az egyes konkrét pszichikai folyamatokra, a személyiség egészére vonatkoztatva, meghatározott mértékben nyilvánul meg. Természetesen ez az *átlag-mérték csak konkrét társadalmi-nevelési feltételek mellett határozható meg*. Minden korra, minden társadalomra nézve nem lehet sematikus általánosítással „a gyermek” fejlődési sajátosságait tudományosan meghatározni. A mérték fogalma, konkrét megnyilvánulása egyúttal *összekötő kapocs* az életkori — és egyéni sajátosság, valamint csoport-sajátosság közt. Pl. a lényeglátás, az absztrakció-képesség foka, mértéke egy bizonyos életkorban, pl. 10—12 éves korban jelentős különbségeket mutat. E különbségek mértékére a csoport-sajátosságok és az egyéni jellemvonások nyomják rá a bélyegüket.

A másik dialektikus vonatkozás: a *fejlődési tendencia*, mely a fejlődés irányában, a fejlődésre kiható egyes, esetleges és különös, valamint általános és szükségszerű tényezők dialektikus egységében érvényesül. A fejlődés tendenciája is egybekapcsolja a gyermek különféle sajátosságait: a fejlődés általános tendenciájával *együtt érvényesülnek* a variációk, amelyek a csoport-, és egyéni fejlődési vonások tarka változatosságában érvényesülnek.

#### b) *Az ellentétek egységének és harcának*

dialektikus törvénye szintén érvényesül a gyermek pszichikai fejlődésében. (Vö. H. WALLON: *L'évolution psychologique de l'enfant* 1947. Paris, Armand Colin.-II. rész IV. fejezete).

A gyermek fejlődésében is megkülönböztethetünk alapvető, fő ellentmondásokat és kisebb, másodrendű jelentőségű ellentmondásokat. Ugyancsak más szempontból belső-, és külső ellentmondások különböztethetők meg.

A különböző jelentőségű ellentmondások eltérő kihatással bírnak a gyermek fejlődésében. Vannak olyan kiélezett, antagonisztikus ellentmondások, amelyek konfliktust okozhatnak és károsan, negatívan befolyásolják a gyermek fejlődését. (Ilyenek pl. a felnőttek részéről

történő vallásos- és határozott ateista világnézeti-alakító törekvések. Ezek egyidőben érvényesülve, konfliktushoz, negatívumokhoz vezetnek. E kérdésről még a következő, V. pontban szólunk).

A belső-, és külső ellentmondások egyszerre vannak jelen. Belső ellentmondás: maga az a serkentés-, és gátlásrendszer, melynek egyidejű működése a gyermek pszichikai folyamatainak dinamikáját alkotja. — Külső ellentmondások: külső ingerek, tárgyak, jelenségek tükrözésekor, feldolgozásakor, valamint a gyermek mozgásában, tevékenységében megmutatkozó ellentmondások.

A belső- és külső ellentmondások egységének és harcának fontos dialektikus vonása, hogy ezek szükségszerűen egyidőben, egyszerre vannak meg és egymásra kölcsönösen hatnak. A fejlődés folyamán a külső ellentmondások belsőkké lesznek és a belső ellentmondások külső ellentmondásokként manifesztiválódnak. (Pl. a gyermek konkrét ellentmondásai, összeütközései a környező felnőttekkel, melyek engedetlenségben, dacosságban nyilvánulnak meg; a gyermek konfliktusai más gyermekekkel civakodás, veszekedés, árulkodás stb. formájában nyilvánulnak meg.)

A különféle belső- és külső ellentmondások a pszichikai fejlődés szükségszerű hajtóerői. Bizonyos kiélezett formában azonban hátráltatóan, társadalmi-nevelési szempontból negatívan is hathatnak.

Jól világította meg nemrég a belső ellentmondásoknak a pszichikum fejlődésében játszott szerepét VEGYÉNOV szovjet pszichológus. (A. V. Vegyénov: Rolj vnutrennüh pratyivorecsii i szpaszóbov ih preagyolenyii v razvityii licsnosztyi,—Voprószü Pszichol. 1959.—1. sz.) Nagyon helyesen hangsúlyozza ez a cikk, hogy „a személyiség ellentmondásai *nem önmagukból támadnak*, hanem az ember társadalmi gyakorlatának, az élettapasztalat gyűjtésének folyamányaként. Ellentmondás fejlődhet ki a gyermek tevékenységének tudata, a célhoz való viszony és maga a tevékenység közt.” Ez az ellentmondás a *játéknál nem* jelentkezik, mert a játékot a gyermek abbahagyja, ha megunta.

Viszont kifejlődik az ellentmondás a játékról a tanulásra és munkára való áttéréskor. — Vagy: ellentmondás fejlődhet ki az önálló, felelősségteljes tevékenység és a közvetlen helyzet élményei, érzelmei között.

A serdülőben gyakran fejlődik ki ellentmondás — hangsúlyozza Vegyénov — az önmagához való viszony és a közt, ahogyan a serdülőt mások, főleg tisztelt, szeretett személyek értékelik, illetve ahogyan a serdülő ezt az értékelést átéli. Így fejlődik ki az öntudat — és mások véleményének ellentmondása, amely a serdülőkor egyik legélesebb ellentmondása szokott lenni.

Számtalan tipikus, gyakori példát lehetne még említeni az ellentmondásokra, pl. a szubjektív élet-perspektíva és a reális magatartás, a képek, koncepciók, tervek és érzelmek közti ellentmondásokra mutatunk rá.

Összefoglalásul kiemeli a cikk, hogy *minden gyermeki életkornak megvan a maga tipikus ellentmondása*, de mégsem lehet a személyiség fejlődését kizárólag ilyen ellentmondásokra visszavezetni.

c) A gyermek pszichikai fejlődését a *menyiségi növekedésnek minőségi változásba való átcsapása* is jellemzi. (Menyiség — minőség dialektikája).

Fontos feladata a gyermeklélektan annak megállapítása: miben állnak a minőségi különbségek a pszichikum egyes területein, miben különböznek ezek az előző szakasztól; milyen tényezők segítik elő, mik hátráltatják a minőségi változásokat; hogyan megy végbe a minőségi változás a gyermek pszichikumában.

Mutassunk rá vázlatosan egy-két minőségi változásra!

Minőségi változást mutat az újszülött és csecsemő reflexes mozgása, — az egyszerű, kezdetleges „tudatos mozgás” kezdetei — és az olyan bonyolult koordinált mozgás, mint a járás képességének kialakulása. Itt a minőségi változások az idegrendszeri mozgásközpontok és a gyermeki tevékenység, valamint a környezeti ingerek, ösztönzések bonyolult kölcsönhatására vezethetők vissza. Viszonylag gyorsan játszódnak le a minőségi különbségek (12—15 hónap átlagban) mégsem pillanatnyi, robbanásszerű a minőségi változás.

Ugyancsak megvannak a minőségi változások a megfigyelőképeség, a gondolkodás (konkrét, primitív általánosítástól az absztrakció fejlett fokáig) és egyéb pszichikai folyamatok terén is.

Kedvezőtlen környezeti, nevelési hatások, az idegrendszer túlérzékenysége esetén a minőségi változások lendületes kifejlődésekor válságok, *krízisek* is előfordulhatnak. Mindenesetre azonban az, hogy vannak-e és mennyire mély krízisek, elsősorban társadalmi-nevelési kérdés. Maga a minőségi változás kritikus időpontja még nem feltétlenül jár krízissel. Ezt a szocialista nevelés számos pozitív példája is jól bizonyítja.

A modern polgári gyermeklélektan sok képviselője vallja azt, hogy egyes életszakaszokban szükségszerűen, tipikusan lépnek fel krízisek. (Pl. úgynevezett „dac-korszak”-ról, serdülőkori krízisről, stb. beszélnek). A szovjet pszichológia ezzel szemben tagadja azt, hogy a szocialista társadalomban, nevelésben ilyen szükségszerű, életkori krízisek vannak. Újabban Alina SZEMINSKA lengyel pedagógus alaposabban, konkrét kutatásokkal megvizsgálándónak tartja, vajon a népi demokráciában lehet-e életkori kríziseket tapasztalni és milyen mértékben [28].

Amikor a gyermeklélektanban a mennyiség-minőség dialektikájáról szólnak, nem felejtethetjük el, hogy

a) a „minőség” és „minőségi különbség” a pszichológiában erősen viszonylagos értelmű (vö. az I. pontban a „minőségi különbségek” különböző fajtáinak felsorolását).

b) a „minőségi” változások, ugrások, átfejlődések a gyermek fejlődésében — éppen társadalom, nevelés hatására — igen változatos, bonyolult formákat mutatnak. A minőségi változás, ugrás változatos formáira különösen az SZKP. XX. kongresszusa óta figyelt fel a marxista filozófia [29].

d) Érvényesül a gyermek fejlődésében a *tagadás tagadásának* dialektikus mozgástörvénye is, amint azt WALLON is észrevette [30].

Ez a törvényszerűség a fejlődés spirális voltában jut kifejezésre.

Igy pl. a praepubertás szakaszának bizonyos kiegyensúlyozottsága, a serkentések és gátlások rendszerének harmóniája a serdülés idején



felbomlik, diszharmónikus vonások mutatkoznak meg. (Megjegyezzük, hogy a diszharmónikus vonások semmiképpen sem azonosak a konfliktusokkal, krízisekkel és csak sajátos társadalmi-nevelési behatásokra jöhetnek létre krízisek). Ez a diszharmónia oldódik fel, válik magasabbrendű harmóniává az ifjúnál, kedvező nevelési-társadalmi körülmények esetén. A tagadás tagadásának törvénye tehát példánkban röviden így jellemezhető: egyszerű harmónia — diszharmónia — a diszharmónia tagadásként magasabb szintű harmónia.

A tagadás tagadásának dialektikus törvénye alapján hívhatjuk fel arra is a figyelmet, hogy a gyermeki fejlődés egyes szakaszainak sajátosságai nem múlnak el teljesen nyomtalanul, hanem — a hegeli dialektika szóhasználatával élve azt mondhatjuk, hogy — „*megszűnten megmaradnak*.” Ezt példázzák olyan jelenségek, mint az úgynevezett „visszaesés” (regresszió), „rögződés” (fixáció) és „visszatolódás” (décalage).

\* \* \*

Eddigi vizsgálódásaink már bizonyos fokig alapot adnak arra, hogy megkíséreljük összefoglalni a „fejlődési sajátosság” értelmezésének egyes főbb vonásait:

A fejlődési sajátosság a gyermeki fejlődés bizonyos szakaszában — konkrét társadalmi, nevelési tényezők behatására kifejlődő — és egy-egy életkori, fejlődési szakaszra jellemző, tipikus pszichikai sajátosságok összességét jelenti. A gyermeknek e sajátosságokkal együtt vannak csoport-, és egyéni sajátosságai is; e megkülönböztethető pszichikai sajátosságok azonban egymástól mereven nem szigetelhetők el, egymással kölcsönhatásban, dialektikus egységben fejlődnek. A gyermek különféle pszichikai sajátosságainál, így konkrétan a fejlődési sajátosságoknál is — érvényesülnek a dialektika mozgástörvényei.

Talán azért sem volt érdektelen és felesleges a „fejlődési sajátosságok” fogalmát kissé részletesebben — még ha talán túl bonyolultnak hatott is az előző meghatározás — összefoglalni, mert vannak tanulmányok, viták újabbak is, ahol a gyermek különböző sajátosságait differenciálatlanul emlegetik, vagy nem eléggé tudatosan dialektikus módszerrel, a materialista dialektika alapján vizsgálódnak, vitatkoznak.

Ilyen konkrét megnyilatkozások kritikai elemzése azonban már túlmenne mostani tanulmányunk célkitűzésén.

## V.

Jelen tanulmányunkban a gyermek fejlődési sajátosságának néhány kérdését boncoljuk a *gyermeklélektan oldaláról*.

Megvan azonban a „fejlődési sajátosság” értelmezésének a nagyon erős kihatása az oktatás, nevelés gyakorlati problémáira is. Ezért nem mulaszthatjuk el, hogy kifejezőképpen témánkhoz kapcsolódóan szölgünk a *világnézeti nevelésről*, konkrétan az *ateista nevelésről*.

Kérdésfeltevésünk: megvan-e az alap a kisgyermeknél és az isko-

láskorban is — a materialista világnézet kialakítására, az ateista nevelésre?

A tisztánlátás érdekében kiindulásul vessünk egy pillantást arra, hogyan látta a polgári gyermeklélektan a gyermek és a vallás viszonyát.

A polgári pszichológusok jelentős része szinte adottságnak, életkori szükségletnek látja a vallásos nevelést.

Így pl. Stanley HALL a „biogentikai alaptörvény”-re hivatkozással látja szükségszerűnek a kisgyermek vallásos nevelését: a kisgyermek fejlődésében eszerint meg kell lennie a „vallásos korszaknak” csakúgy, mint az emberi kultúrában. (Más kérdés az, hogy az ilyenféle elmélet mivel magyarázza a serdülőkorú vallásos nevelést. Ilyenkor az előző indokot feledve, más megokolást keresnek és találnak...)

Vannak pszichológusok, akik elsősorban a kisgyermek érzelmeiben látják a vallásos nevelés alapját. Ezek a szülőktől, felnőttektől való függés, a tehetetlenség érzelmi átélését tartják a vallás gyökerének, forrásának a gyermeknél. Ezen érzelmi motívumok pontosabb meghatározásának persze különféle változatait olvashatjuk polgári pszichológusoknál. Pl. BUSEMANN (*Pädagogische Jugendkunde*, 1931. — 164. 1.) általánosan fogalmaz: ő egy ismeretlen fennsőbbiségének érzésével, szent borzongással magyarázza a vallásos érzést.

Az említett „érzelmi elméletekkel” vitáznak mások, akik a vallásos nevelés értelmi motívumait, alapjait helyezik előtérbe. Így pl. Ch. BÜHLER szemére veti az érzelmi elméleteknek, hogy a kisgyermeknél olyan erős szorongattatást, szükségletet (*seelische Not*) tételeznek fel, ami nincs meg. Bühler az érzelmek helyett a kisgyermek ok-keresését teszi meg a vallásos irányultság fő motívumává.

Mások arra hivatkoznak, hogy a kisgyermek önmagától, a felnőttek tanítása nélkül is eljut a valláshoz, az állítólagos „animista” „artificialista” szemléletmód külső beavatkozás nélkül is a valláshoz tereli őt. E nézetét képviselte a magyar gyermeklélektanban VÁRKONYI Hildebrand is. (Várkonyi Hildebrand: *A gyermekkor lélektana*. — Szeged, 1938. — Városi ny. — 169-170. 1.) E gyermeklélektani koncepciót összegezi Várkonyi abban az állításban, hogy „a vallás a gyermeknek elemi szüksége, mely érzések erejével hat.” (I. m. 169. 1.) [31].

A felsorolt polgári gyermeklélektani felfogások sok kérdésben egymást és önmagukat cáfolják meg. Ch. Bühlernek igaza van, mikor az érzelmi elméleteknek szemére veti, hogy nincsenek a kisgyermeknél szükségszerűen a valláshoz vezető érzelmek. Hozzátehetjük, hogy a „függés”, tehetetlenség, borzongás stb. érzelme — korántsem velejárója mindenféle nevelésnek. Ha viszont nevelési hibák következtében túlérzékeny gyermekeknél ilyesmi ki is fejlődik — még mindig egyáltalán nem bizonyítható, hogy erre a vallás lenne a gyógyszer. Ellenkezőleg! A megnyugtatóan ható, következetes, reális, szeretetteljes nevelés tehet ilyen esetekben a legtöbbet.

Semmivel sem ad jobb megokolást, megoldást Bühler felfogása. A gyermek kíváncsisága, ok-keresése ugyanis mindig a konkrétéhoz, szemléleteshez tapad és önmagától nem jut el valami „természetfeletti” okhoz, magyarázathoz. Hogy ilyen következtetéshez eljusson a gyermek,

a felnőttek szuggerálása, közbelépése szükséges. A felnőttek — mint sok más kérdésben — a vallás tekintetében is tudnak olyasmit elhíttetni a gyermekkel, amit az sem megérteni, sem belátni nem tud. A kisgyermek azonban szívesen hajlik a felnőttek szavára, mert bizalommal van a felnőttek iránt, hiszékeny, kevésbé kritikus.

Végül, ami a vallásos érzés „természetes” kifejlődését az animizmusból adódó következtetést illeti, erre kettős választ adhatunk:

a) Nem bizonyított, hogy az animizmus, artificializmus — a kisgyermek szükségszerű szemléletmódja, életkori sajátossága. Több polgári gyermekpszichológus is elveti az animizmus koncepcióját;

b) Mégha lenne is animizmus, ez lényegesen különbözik a vallásos szemlélettől. Több polgári gyermekpszichológus tagadja azt, hogy animizmussak és vallásnak közvetlen kapcsolata lenne, hogy az animizmus közvetlenül a valláshoz vezetne.

A polgári gyermeklélektannak a vallásos érzést, a vallásosságot életkori sajátoságként, a kisgyermek vonásaként való nézetei tehát megalapozatlanok, ellentmondók. Itt nyilvánvalóan a reakciós vallásos nevelés misztifikálásával állunk szemben, mely „tudományosan igazolt követelmény”-ként akarja feltüntetni a kisgyermek vallásos nevelését.

Ezzel szemben tény, hogy a kisgyermek szemléletmódja konkrét, közvetlen élményeihez kapcsolódó. Ez pedig ellentétes a vallásos világgéppel, vallásos világnézettel.

A vallást, mint a kisgyermek szemléletmódjához adekvát módon kapcsolódó tartalmat, egyébként a polgári gyermeklélektani szerzők korántsem vallják egységesen. Így pl., hogy egy nemrégiben megjelent munkára hivatkozunk: Hansen 1955-ben megjelent műve szerint: „Önmagából, külső segítség nélkül a kisgyermek még nem jut el vallásos viszonyuláshoz.” (I. m. 230. lap.)

Vagy hadd idézzük egy régebbi magyar tanulmány gondolatmenetét ehhez kapcsolódóan: NAGY Mária Ilona egy 1940-ben megjelent tanulmányában [32] a gyermek vallásos beállítottságát vizsgálta.

A szerző 7—13 éves korú gyermekektől megkérdezte: Hogyan keletkezett a biblia? A megkérdezett gyermekek többsége olyan választ adott, hogy a biblia isteni eredetű, az isten diktálta a prófétának — és ehhez hasonlókat. Az ilyenféle válaszokhoz a szerző hozzáfűzi: A legtöbb gyermek „a vallásos nevelés hatása alatt” (i. m. 66. lap) fogadta el a biblia ihletettségét.

Akadtt azonban másféle válasz is. Egy 9 éves kisfiú szerint: a biblia írója szem- vagy fültanú.

A továbbiakban a tanulmány arról számol be, hogy 10 éves kor körül a gyermekek kritikusabban a valóság felé fordulnak: a bibliában is az életes, történeti jelleg ragadja meg őket — állapította meg a szerző.

Nyilvánvalóan bizonyítja ez a tanulmány, hogy az iskolás gyermekek a *tekintély, a vallás-tanítás hatására* adtak megfelelő válaszokat; ugyanakkor találhatunk példát a kezdő kritikusabb szemléletre is.

\* \* \*

Reakciós pedagógusok, pszichológusok a serdülőkort sokszor úgy tekintik, mint a vallásos „lelkisükséglet” melegágyát, klasszikus talaját. (Pl. a „morálpedagógus” Foerster, Stanley Hall, — a konzervatív-idealista „szellemtudományi lélektan” ismert képviselője, Spranger, stb.) E vélemények hangoztatják: a vallás nyújthat a serdülő számára kizárólag biztonságérzetet, vigaszt, céltudatosságot, ez terelheti gondolatait, vágyait el a bűn-alkalmaktól.

Már az eddigiek alapján is megállapíthatjuk: a vallásos nevelés (akár a kisgyermekkorban, akár a serdülőkorban) *felesleges és erőszakkolt beavatkozást jelent* a gyermek pszichikumának fejlődésébe. Törést okoz ugyanis a reális tapasztalatok alapján érlelődő, kezdetben naiv, materialista szemléletmódban. Nem fejleszti azt egyenesvonalúan tovább, nem gazdagítja, mélyíti el a reális tapasztalatok alapján a gyermek szemléletét, gondolkodását. Ellenkezőleg: irreális irányba tereli azt.

A serdülőkoruakkal kapcsolatban még külön is rámutathatunk arra, hogy a serdülőknél gyakori igényeket éppen nem a vallás segítségével lehet kielégíteni. A serdülők tevékenységvágyát, igényeit reálisan is ki tudja elégíteni a szocialista társadalom. Az osztálytársadalmak társadalmi, nevelési rendszere viszont ezt széles tömegek számára általában vagy nem tudja, vagy nem is akarja lényegében véve megtenni. Ezzel is magyarázható, hogy korunkban a kapitalista államokban még sok helyütt erős talaja van a vallásosságnak a serdülők, az ifjúság körében is.

A marxista gyermeklélektannak, neveléslélektannak számos, gyakorlatilag fontos kutatási területe van az ateista nevelés kérdéseiben. A népi demokráciákban pl. gyakran tapasztalható az úgynevezett „kettős nevelés” (vallásos és materialista nevelési hatások éles polarizálódása) sok esetben vezethet krízisekre, meg rázkódtatásokra a gyermeknél, az ifjúságnál. Gyakorlatilag nagy jelentőségű pszichológiai és nevelési téma lenne a „kettős nevelés” tényeinek alapos, monografikus vizsgálata. — éppen a materialista, ateista világnézet felülkerekedése, győzelme érdekében.

A „kettős nevelés”-ben részesülő gyermek sokszor a praepubertásban, vagy a serdülőkorban nálunk gyakran kerül észrevehetően válságút elé: vagy megmarad, rögződik a vallásos világnézet mellett, vagy — különböző egyéni fejlődésmentet után — átmegy a materializmus táborába. A szocialista nevelésnek mármint a materializmusba való átsegítést kell előmozdítania. Pszichológiailag nagyon bonyolulttá teszi a helyzetet gyakran az „alkalmazkodási konfliktus” (kihez alkalmazkadjék a gyermek: a szülőhöz, barátaihoz, materialista világnézetű nevelőihez, stb.) és a sajátos „védekezési”, „elhárító” mechanizmusok, tendenciák működése. Ezek sok esetben negatív jellemvonások kialakulására vezethetnek, pl. világnézeti közömbösségre, felszínességre, léhaságra; belső őrlődésre — különleges alkalmazkodásra, neurózisokra, képmutatásra, stb.

E viszonylag gyakran előforduló jelentékeny nehézségek, krízisek ellenére is hangsúlyoznunk kell, hogy a „kettős nevelés” még nem vezet végzettszerűen negatív jellem, vagy tragikus konfliktusok kifejlődéséhez. A szívós, szocialista nevelőmunka kitartó erőfeszítéseivel leküzdheti a nehézségeket. Az azonban vitán felül áll, hogy a „kettős nevelés” a mi társadalmunkban szükségtelenül támaszt olyan nagy nevelési nehézségeket, melyeket megtakaríthatunk. Ezért lenne nagyon fontos a szülők elmaradottabb rétegeit felvilágosító, szívós és elmélyült pszichológiai- és nevelési felvilágosítás, mely teljes mértékben meggyőzné a vallásos szülőket is a „kettős nevelés” súlyos pszichikai ártalmairól.

A gyermek materialista világnézeti fejlődését, különösen társadalmi szemléletének, aktivitásának fejlesztését nagymértékben szol-

gálja az a — napjainkban egyre fokozódó erővel megnyilvánuló, — követelmény, — hogy az iskola neveljen a gyakorlati életre, az iskolai munka és a termelőmunka kapcsolódják szorosabban össze.

A pszichológia vallja azt, hogy az ember gondolkodása, szemléletmódja a tevékenység, az életmód hatására alakul, fejlődik. Ezért jelent nagy lendítőerőt az, ha a gyermeket már 10—14 éves korban rendszeresen hozzászoktatjuk a gyakorlati, fizikai munkához, a gyakorlatban megismertetjük a termelés elemeivel. Így fejlődnek egyes pszichikai képességei is gyorsabban a konkrét, fizikai munka hatására (pl. megfigyelőképessége, ön-ellenőrzése, technikai szemlélete, gondolkodásmódja, kez ügyessége, fizikai ereje, akarateroje, stb.) — másrészt egész szemléletmódja is sokkal konkrétebb, társadalmibb lesz, mint az olyan gyermeké, aki az intellektualista iskolában inkább csak a passzív szellemi munkához szokik hozzá.

Fontos lendítője tehát világnézeti nevelésünknek is a gyakorlati életre nevelés. Erre éppen a gyermeklélektan részéről különösen időszerű rámutatni.

Fejezetünk elején feltett kérdésünkre tehát azt a választ adhatjuk: a tudományos, materialista gyermeklélektan megalapozottan vallja, hogy társadalmunkban minden alap megvan a gyermek materialista, ateista nevelésére. A gyermek fejlődési sajátosságai szilárd támaszt adnak a materialista neveléshez. *A siker záloga nagymértékben nevelőink materialista meggyőződésében, lelkes nevelőmunkájában, pszichológiai, nevelési és szakmai tudásában van!*

#### JEGYZETEK, IRODALOM:

- [1] A gyermeklélektan, mint önálló tudományág, mintegy 100 éves múltra tekint vissza. Első, nagyobb hatású munkáknak TIEDEMANN (1787), LÖBISCH (1851), USINSZKIJ (1868—69) és PREYER műveit (1881) szokták tekinteni. Annak magyarázata, hogy miért ennyire viszonylag későn indul meg a gyermeklélektani rendszeresebb vizsgálódás, a pszichológiatörténet tárgykörébe tartozik. Általánosságban itt csupán annyit jegyezhetünk meg, hogy e körülmény magyarázata a haladó polgárság antifeudális, humánus, gyermekfelszabadító mozgalmának és a rokon tudományágaknak a helyzetében keresendő.
- [2] Sok tekintetben találóan jellemezte a gyermeklélektannak e kezdeti szakaszát CLAPAREDE, írván, hogy „A legtöbb szerző azt képzelte, elegendő a gyermek életének különböző fejlődési pontjain felmerülő jelenségeket felsorolni, mintha a probléma csupán az idő és a sorrend megállapításában állana. Például Preyer nagyon sok nagy mennyiségű adatot nyújt, de egészükben ezek az adatok nagyon csekély jelentőséggel bírnak a nevelőre nézve, mert Preyer soha sem érdeklődött az iránt, hogy milyen szerepe van egy bizonyos folyamatnak, tevékenységi formának az egyén általános fejlődésében.” (E. Claparede: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. — Bp. 1915. Lampel R. kiad. Ford.: Wessely Ödön. — 60. l.)
- [3] E monográfiák méreteire jellemző, hogy gyakran egy-egy életkorról több száz oldalas, vagy két kötetes művet is írtak. Különösen sok munka foglalkozott a csecsemő-, és kisgyermekkorral és a serdülőkorral. — A monográfiák másik csoportjánál gyakori és tipikus témaként kiemelhetjük a mozgáskészség, az észlelés, a nyelv és a gondolkodás, a képzelet, a játék fejlődésének vizsgálatát. A legismertebb, legjelentősebb magyar monográfiák közül említést érdemelnek Nagy László munkái (pl. a gyermek rajzának és érdeklődésének

- fejlődéséről, 1905—1908), Nógrádi László (a játékról 1912), Kenyeres Elemér (a mozgáskészség fejlődéséről, 1932—34), stb.
- [4] Claparède fentidézett művének 74. oldalán.
- [5] Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig, 1927. — 32. l.
- [6] Vincze László—Vincze Flóra: *A gyermeki világkép problémája a gyermeklélektanban*. Bp. 1959. Tankönyvkiadó. — 4. lap.
- [7] Piaget e kérdésekkel kapcsolatos, legfőbb művei a megjelenés sorrendjében: a nyelv- és gondolkodás fejlődéséről (1923), az ítélőképességről (1924), a gyermeki világképről (mágikus világkép) 1926, kauzalitás felfogásáról (1927), az erkölcsi ítéletalkotásról, szabálytudatról (1932), a számfogalom kialakulásáról (1941), az idő, mozgás, sebesség fogalmának kialakulásáról (1946), a térről (1948) és a véletlenről alkotott gyermeki elméletekről (1951). Végül „A gyermeki logikától a felnőtt logikáig” címmel a gyermeki gondolkodás egyes stádiumainak strukturális elemzése a modern formális logika (matematikai logika) eszközeinek a felhasználásával (1955).
- Nálunk is többen alkalmazták Piaget klinikai módszerét és strukturális elemzésének szemléletét a 30-as években. Ilyenek pl. Nagy Mária Ilona: „A gyermek és a halál” (1936) és Katona Klára: „Gyermekek álomelméletek” c. munkái (Bp. 1939). Mindkettő a budapesti Tudományegyetem filozófiai szemináriumának dolgozataként jelent meg.
- [8] Paul Césari: *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France. 1959. — 9—10 l.
- [9] Rubinstein: *Osznovü obscej pszichológii*, — németül: „Grundlagen der allgemeinen Psychologie” Berlin, 1958. Volk. u. Wissen Verlag, 1958. — 214 l.
- [10] Főleg két szempontból lényeges ez: a) A gyermeknek felnőtté érése egységes folyamat, minden életszakasz előkészíti az utána következőt; b) felnőtt és gyermek szembehelyezése a fejlődés és nevelés társadalmi perspektíváit, céljait szorítja háttérbe, lényegében apolitikus felfogáshoz, a „politikamentes nevelés” káros és reakciós álláspontjához vezet.
- [11] Kurt LEWIN: *A dynamic theory of personality*. — New York, 1935. Mc Graw-Hill, 194—238. l. — Továbbá K. GOTTSCHALDT: „Der Aufbau des kindlichen Handelns, 1955. — J. A. Barth, Leipzig.
- [12] J. M. BALDWIN: „Mental development in the child and race” 1895.
- [13] W. STERN „Person und Sache” c. könyvében. Magyarul idézve: Weszely Ödön: „Bevezetés a neveléstudományba”, Bp. 1932. (Eggenberger—Rényi kiad.) c. mű 211. lapján.
- [14] K. Bühler koncepcióját röviden, áttekinthetően ismertette Lénárd Ferenc: *A lélektan útjai* (Bp. 1947. Franklin kiad.) 174—176. l.
- [15] W. Hansen: „Die Entwicklung des menschlichen Weltbildes”, Kösel Verlag zu München 1955. kiadás 210—211. l.
- [16] Vö. Lénárd Ferenc ismertetését id. művének 198—200. lapján.
- [17] Magyarul ismertette Nemes Livia a „Pszichológiai Tanulmányok” (Bp. 1958. M. Tud. Akad. kiadás) 27—36. lapján, „Az értelmi fejlődés és a gondolkodás szakaszai Piaget műveiben” címmel.
- [18] Így pl. Wallon „A tevékenységtől a gondolkodásig” című művében bírálta Piaget formalista vonásait. — Isaacs: *Intellectual Growth in Young Children* (New York, 1930) c. művében a Piaget-féle gondolkodás-fejlődési fázisokat bírálta. — Bírálta a Piaget-féle egocentrizmus-koncepciót, valamint az úgynevezett „kollektív monológ” életkori sajátossággént való felfogását a fentebb idézett Hansen is; bíráló megjegyzések olvashatók továbbá a szintén idézett Paul Césari-nál is, — hogy ezzel csak néhány példára mutassunk rá.
- [19] Fent (9) sz. a. id. mű 214. lapján.
- [20] A. G. Komm cikke: *Az intellektus pszichológiájának problémái J. Piaget munkáiban*, — *Voprószü Pszichológii*, 1957. — 1. szám; A. A. Venger: *Az okozatosság megértésének fejlődése óvodáskorú gyermekeknél*, *Voprószü Pszichológii*, 1958. évf. 2. szám.
- [21] S. Freud művei közül a gyermeklélektan szempontjából legfontosabbak: „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie”, *Theor. Schriften, Internationaler Psychoanal. Verlag*, 1931., mely nagyvonalakban megadja a „libido” önkibontakoztatásának folyamatát. — A „Jenseits des Lustprinzips” c. művében a játékot

(hajítási játékokat) értelmezi pszichoanalitikus szemszögből, a „Totem und Tabu”-ban a gyermeknek az állatokhoz kapcsolódó viszonyáról és a félelemről szól; a „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten” (Wien, 1905) a gyermek vonatkozásában is érinti a problémát. Nevelési vonatkozásokat is fejteget „A lélekelemzés legújabb eredményei” XXXIV. fejezetében. — Vö. újabban Anna Freud műveit, így különösen: „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen” (1935, Verlag Hans Huber, Bern), itt szól a gyermeki pszichikum 3 rétegéről és fontos tényezőjéről: az ösztönletről, az Én-ről és a felettes Én-ről. — A freudizmus marxista kritikáját legutóbb BÁSSZIN írta meg: „A freudizmus a mai tudományos viták tükrében” (magyarul lerövidítve közölte a Ped. Szemle, 1959. évf. 7—8. száma.)

- [22] Ilyen pl. Hermann Imre nyíltan tekintett ösztönelmélete, mely az önfenn-tartási, a szexuális, az agressziós és a megkapaszkodási ösztönt különbözteti meg. „Az ember ősi ösztönei” c. művében. Ezt alkalmazta a gyermek fejlődésére és nevelésére Hermann Alice: „Emberré nevelés” c. műve. — Pluralisztikus ösztöntant képvisel Szondi Lipót is, és sokan mások.
- [23] Kétségtelen, hogy ezek az irányzatok sokszor másodrendű kérdéseket érintenek, nem helyezkednek szilárd, tudományos materialista alapra és többnyire nem átfogó jellegűek. E viszonylagos értékük és érdekességük ellenére a polgári pszichológiai, gyermeklélektani irányzatok vitái mégis tanulságosak a marxista pszichológia számára, mert felhívják a figyelmet reális hibákra, gyenge pontokra.
- [24] A nemi különbségek gyermeklélektani kihatásában nem felejtkezhetünk el arról, hogy ezek nem döntő jellegűek és kifejlődésükre a társadalmi és nevelési rendnek van jelentős befolyása. Sok gyermekpszichológus biológista módon feltétlen és túlzott jelentőséget tulajdonít a nemi különbségeknek, ezzel akarva-akaratlanul a reakciós kultúrpolitikát is szolgálja.
- [25] Milió-pszichológiai kérdésekkel sokat foglalkozott Bühler bécsi iskolája, Hetzer, Busemann és mások. — Nálunk Várkonyi Hildebrand, Vértes O. József, Nemes Lipót és Nagy László munkásságát említhetjük itt elsősorban.
- [26] Jelen esetben az „egyes”-nek az egyéni sajátosságok, a „különös”-nek a csoport-sajátságok és az „általános”-nak a fejlődési sajátosságok felelnek meg. — Vö. a filozófiai vonatkozásokra: „A marxista filozófia alapjai” c. kiadvány. (Szerk. Konsztantyinov, Bp. 1959. Kossuth kiad.) VI. fejezetét.
- [27] Ingrid Gerhartz—Franck: Über Geschehensgestaltungen in der Auffassung von Filmen durch Kinder. — Berlin-Leipzig, 1955. Ambr. Barth Verlag. — Újabban sokoldalúan foglalkozik a gyermek film-felfogásával, élményével, (habár az alkalmazott tesztek tudományos értéke erősen vitatható) Albert SICKER: „Kind und Film” c. műve. (1956, Bern u. Stuttgart, Hans Huber—Verlag.)
- [28] Alina SZEMINSKA cikke megjelent a „Nowa szkola” 1956. évi 4. számában. Németül: „Die Lage der Psychologie, kritisch betrachtet vom Standpunkt unserer Schulen” címmel az „Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie” c. sorozat (Berlin, Volk u. Wissen Verlag) 17. füzetében 11—17. lapon.
- [29] Vö. „A marxista filozófia alapjai” című, fentidézett (26) kiadvány VII. fejezetében, főleg a 286—290. lapokon.
- [30] Henri WALLON: L'évolution psychologique de l'enfant, 1947. Armand Colin. — Itt főleg a II. rész IV. fejezete („Funkcionális alternanciák” címmel —) figyelemreméltó.
- [31] Kritikailag utal erre Vincze László—Vincze Flóra id. műve (6) is.
- [32] Nagy Mária Ilona: „Adatok a gyermek vallásos beállítottságához” — Lélektani Tanulmányok VI. kötetében (62—72. l.), Bp. Pázmány Péter Tud. Egy. Lélektani Intézet kiadv. 1940.